

La intertextualidad en la didáctica de las ciencias duras

Intertext relationship in the didactic of sciences

Kenia María Velázquez Ávila¹ (keniamariavelazquezavila2012@gmail.com)
(<https://orcid.org/0000-0003-3646-5451>)

Ernan Santiesteban Naranjo² (esantiesteban2012@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-9823-2488>)

Bárbara Mir Sanabria³ (barbarams@ult.edu.cu) (<https://orcid.org/0000-0002-5957-8355>)

Resumen

Existen diversas clasificaciones para atomizar las ciencias, según sus objetos de estudios. Quizás la clasificación más general es la que deslinda las ciencias blandas de las ciencias duras. Las primeras estudian los fenómenos sociales, mientras que las segundas estudian fenómenos físicos y naturales. Existen muchísimos elementos que las distinguen, tan es así que a veces parece imposible lograr una conexión científica entre ellas; sin embargo, existe un punto donde convergen, y es en la finalidad.

Todas las ciencias tienen la finalidad de mejorar la calidad de vida de los seres humanos. No obstante, esta verdad irrefutable parece ser olvidada por muchos, y esta dicotomía se hace más latente cuando de enseñar las ciencias se trata. En la práctica pedagógica se ha generalizado la infeliz idea de que mejor profesor es, quien más conocimiento tenga sobre la ciencia que sustenta su asignatura. Y es este el primer error que cometemos, pues ciencia y asignatura no son lo mismo.

Palabras claves: ciencia, ciencias naturales, intertextualidad, didáctica.

¹ Profesora Titular y Principal, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación y Licenciada en Educación en la especialidad Español-Literatura. Jefa de edición de Editorial Tecnocientífica Americana (ETECAM) y de la revista Sinergia Académica. Investiga y publica sobre gramática, competencias profesionales, didáctica de la lengua española y metodología de la investigación.

² Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular y Principal, miembro del grupo de expertos de la Academia de Ciencias de Cuba y de la Junta Nacional de Acreditación. Director de ETECAM y de la revista Sinergia Académica. Recibió el premio Honor al Mérito Educativo, Pedagógico e Investigativo Iberoamericano. Autor de disímiles artículos y libros científicos.

³ Profesora Auxiliar de la Universidad de Las Tunas, Máster en Ciencias.

Abstract

There are several classifications to atomize the sciences, according to their objects of study. Perhaps the most general classification is that which distinguishes the soft sciences from the hard sciences. The former study social phenomena, while the latter study physical and natural phenomena. There are many elements that distinguish them, so much so that sometimes it seems impossible to achieve a scientific connection between them; however, there is a point where they converge, and that is in the purpose.

All sciences have the purpose of improving the quality of life of human beings. However, this irrefutable truth seems to be forgotten by many, and this dichotomy becomes more latent when it comes to teaching science. In pedagogical practice, the unhappy idea has become widespread that the better teacher is the one who has more knowledge about the science that supports his or her subject. And this is the first mistake we make, because science and subject are not the same thing.

Key words: science, natural sciences, intertextuality, didactics, didactics

El sistema de conocimiento de la asignatura se nutre del sistema de conocimiento de la ciencia, y mediante un “arreglo pedagógico” denominado transposición didáctica, se integra con el sistema de habilidades y valores que, posteriormente, se convertirá en el contenido de la asignatura. Ello implica que el objetivo de las clases de ciencias exactas o naturales no puede reducirse a la repetición de la teoría de la relatividad o de la teoría de la evolución del hombre, sin que exista implicación personal por parte de los estudiantes. No se puede olvidar que toda asignatura tiene por propósito la transformación del sujeto a través del conocimiento.

En este sentido, es válido mencionar a un equipo de investigación internacional conformado por profesionales mexicanos, cubanos, ecuatorianos, estadounidenses y argentinos que hace algunos años está incursionando en un nuevo enfoque para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales y exactas. Es un enfoque humanista que desafía la clasificación existente que deslinda las ciencias humanísticas de las naturales y exactas. Es una propuesta que se sustenta en la función antropológica de la filosofía de la educación, en tanto ubica al hombre en el núcleo de todo contenido a

tratar. Por cuanto, la Física ya no es reducida a fórmulas y leyes, sino que recrea el proceso de surgimiento de las teorías científicas unido a las vivencias que les dieron origen; o sea, se le otorga una significación especial al proceso de obtención del conocimiento, y no solo al resultado, que sería la fórmula física en sí misma. Este enfoque parte de la premisa de que el hombre es más de lo que las ciencias duras pueden decir de él.

Siguiendo esta misma línea, no podemos eludir que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales y exactas es también un proceso eminentemente comunicativo en el cual intervienen los estudiantes y el profesor, donde todos desempeñan roles activos, y actúan como emisor/receptor que necesitan codificar y decodificar textos para que se establezca la retroalimentación de la información. En dicho proceso se manifiestan las tres funciones de la comunicación: la informativa, la afectiva y la reguladora. La informativa porque se intercambia un amplio volumen de teorías; la afectiva porque emergen diversos sentimientos; y la reguladora porque transforma la conducta humana. Esta triada revela la esencia de cómo educar a través de la instrucción.

Para lograr lo anterior es de vital importancia hacer una adecuada selección de los textos, principio que ha sido adjudicado solo a las clases de lengua; sin embargo, la comunicación se establece mediante textos, lo que implica que todas las didácticas, desde sus particularidades, deben ocuparse de ello. Existen diversas definiciones del concepto texto, unas que van desde una perspectiva amplia, como es el caso de Eco que lo definió desde una visión semiótica como “algo que significa algo para alguien”, hasta una perspectiva más específica, como es el caso de Bernárdez (1982) que lo definió como “la unidad lingüística comunicativa elemental, producto de la actividad humana, que posee carácter social”.

Si analizamos ambas definiciones podemos afirmar que cada teoría científica constituye un texto, pues tiene un significado para alguien, surge como resultado de la actividad humana y, posee carácter social porque da respuesta a un problema social. Por consiguiente, todas las clases de ciencias naturales o exactas inician con un texto que se corresponde con el contenido a impartir; y evidentemente, una clase tiene que ser

participativa, tiene que generar intercambio, debate, contradicciones, todo lo cual se expresa mediante otros textos (orales o escritos) que serán elaborados a partir del texto inicial. A esta relación textual se le denomina intertextualidad.

El concepto de intertextualidad lo introdujo Kristeva (1967), y lo derivó de todo el contenido conceptual que encerraba la definición de dialogismo aportada por Bajtín (1929). El dialogismo fue uno de los principios fundamentales de la poética teórica de Bajtín. Para este autor, las palabras que se emplean, están configuradas con intenciones ajenas. De ahí que todos los pensamientos y/o discursos son, inevitablemente, diálogos.

Para Bajtín (1929), todo enunciado, hablado o escrito están circunscritos por un cambio en el hablante o en el escritor y están orientados retrospectivamente hacia los enunciados de los hablantes previos y prospectivamente a enunciados anticipados de hablantes futuros; es decir, tanto los enunciados como los textos son inherentemente intertextuales, puesto que están constituidos por elementos de otros textos.

A partir de estos presupuestos, Kristeva (1967) acuñó una noción distinta de texto que se opuso a la definición de la teoría estructuralista que consideraba los sistemas textuales como identidades estáticas, taxonómicas y estructuralista-formalistas. Dicha autora promulga una visión dinámica del texto como productividad, desplazamiento y escritura que implica tanto al emisor como al receptor en la construcción del sentido. Con esta nueva teoría se disolvió la concepción del texto como unidad cerrada y, por ende, se considera que el texto siempre está en relación con otros textos.

De manera que, "... todo texto es un intertexto. Hay otros textos presentes en él, en distintos niveles y en formas más o menos reconocibles: los textos de la cultura anterior y los de la cultura contemporánea. Todo texto es un tejido realizado a partir de citas anteriores ..." (Barthes y Kristeva, 2011).

Existen diversas definiciones de intertextualidad, entre las que se destacan varios autores. Rifaterre (1976, p. 13) consideró que "(...) el texto no es un conjunto de lexemas organizados en sintagmas, sino un conjunto de presuposiciones de otros textos". Genette (2004, p. 21) la definió como "(...) la presencia de un texto en otro".

Navarro (2004, p. 25) la determinó como “(...) la referencia de un texto o un conjunto de estos en otro”.

Como puede apreciarse, la intertextualidad es una categoría puramente lingüística, pero hace varios años se extrapoló a la didáctica de las lenguas, con fines metodológicos, y aunque ha habido algunos intentos por generalizarla a la didáctica de las humanidades no ha prosperado mucho. De ahí que, su empleo en la didáctica de las ciencias naturales y exactas había sido, hasta ahora, una quimera.

Hoy, podemos decir que es un hecho, pero para revelar la existencia de este poderoso recurso en la didáctica de las ciencias naturales y exactas, es necesario volver a mencionar al equipo de investigación internacional liderado por el Dr. C. Jorge Luis Contreras Vidal. En cada una de sus obras se argumenta y ejemplifica la presencia de la intertextualidad, aunque nunca se ha hecho referencia al concepto. No obstante, fundamentan su teoría en el principio de concatenación universal, y lo hacen explícitamente en el preámbulo del libro Historias relacionadas desde las ciencias con humanística.

En este libro se pretende hacer ver y constatar que el principio de concatenación universal de los fenómenos es un hecho irrefutable e innegable. Todo está íntimamente relacionado en el Universo, nada escapa de lo integrado a lo estrictamente individual y sin conexión con nada más. Aspectos en apariencia desconectados encuentran una unidad indestructible y los principios y categorías filosóficas de la causalidad y de la necesidad y casualidad se hacen presentes siempre, en todo momento...

Si comparamos las definiciones de intertextualidad antes expuestas con los presupuestos filosóficos asumidos por dicho colectivo de autores, la unidad de pensamiento es impresionante, sobre todo, porque los lingüistas citados no comparten la dialéctica materialista ni como teoría filosófica, ni como método científico. Otro aspecto digno de significar es cómo logran magistralmente el empleo didáctico de diferentes tipos de intertextualidad.

Para Kristeva (1996) la intertextualidad posee dos dimensiones: la horizontal y la vertical (o relaciones en el espacio intertextual). Las relaciones intertextuales horizontales son de tipo dialógico entre un texto y aquellos que los preceden y lo siguen

en la cadena de textos. Las relaciones intertextuales verticales son las que constituyen sus contextos inmediatos o distantes. Ello se basa en que los textos están históricamente ligados en distintos niveles cronológicos y a lo largo de diversos parámetros.

Existen también, otras relaciones de intertextualidad como son: el texto usado como texto y como pretexto; el texto como un conjunto de relaciones con otros textos; los nexos entre un texto y los espacios discursivos de una cultura; la paratextualidad como las relaciones entre un texto y su título, prólogo y epílogo; la metatextualidad como referencia comentadora y crítica de un texto a un pretexto; la hipertextualidad en la que un texto toma a otro como fondo; la relación texto-contexto; la architextualidad como relación genérica de un texto; el intertexto como texto que desencadena asociación en la memoria del receptor desde que comienza a leer; y la intertextualidad crítica donde el crítico habla del discurso de otro.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de diferentes tipos de intertextualidad y de cómo fueron empleadas en las clases de ciencias naturales y exactas para aprovechar su potencial. Los fragmentos que se presentan son extraídos de las obras publicadas del colectivo de autores ante aludido.

Primeramente, debe decirse que las obras que se citarán, son en su esencia, ejemplos de hipertextualidad. La hipertextualidad se establece cuando un texto toma a otro como fondo; se define como una relación que incluye a un texto A (el hipotexto) dentro de un texto posterior B (el hipertexto). Esa inclusión no se limita a la realización de un comentario, sino más bien, se hace de una manera más profunda. Y es eso exactamente lo que caracteriza estas obras. Veamos cómo lo explican los autores.

Esta obra nos muestra la “otra cara” de los científicos e intelectuales, sus posturas con respecto a temas como la religión, Dios, la riqueza, sus ideologías políticas, los retos que enfrentaron en su convivencia con la sociedad de su tiempo, los castigos, la discriminación y, hasta la muerte para algunos de ellos. Todo por mantenerse firmes en su forma de pensar y actuar en relación con las creencias fuertemente arraigadas de su época. Variados pasajes de sus vidas son incluidos en este libro y armónicamente relacionados en las vidas de todos ellos. El lector podrá apreciar las relaciones personales entre estos, la divergencia en sus opiniones, sus

acuerdos y sus posturas frente a temas polémicos hasta el día de hoy: Dios y las religiones.

Prefacio de GENIALES ACTITUDES (+) Principio de Grandeza

El objetivo de esta relación está explícito en dicho fragmento, es presentar varios pasajes (textos) con diferentes aristas de una misma problemática y darle la posibilidad al lector de tomar partido, de contrastar, de llegar a conclusiones. Esta es una manera efectiva de enseñarle a pensar por sí mismo.

Observemos ahora, cómo se le da tratamiento a las dimensiones horizontal y vertical de la intertextualidad.

Son muchos los ejemplos de cómo actuaba la Inquisición con los acusados de herejía. En 1431, Francia, fue quemada viva Juana de Arco. En 1600, Roma, Italia, fue quemado vivo Giordano Bruno. Casi esta misma suerte estuvo a punto de tenerla Galileo, quien después de la publicación de sus Diálogos acerca de los dos grandes sistemas del mundo, el ptolomeico y el copernicano se decidió por el segundo, y fue atacado por la Inquisición de una manera brutal.

Hay que aclarar que las Inquisiciones siempre han sido esencialmente medios para conservar el poder y los privilegios de los sistemas religiosos y adjuntos. El temor de estos sistemas es que cuando aparecen serios cuestionamientos a sus creencias y escritos (Galileo es un caso muy importante), las personas que creían en ellos y son la base de su poder, al conocer que eran totalmente falsos, dejarán de seguir sus órdenes, y perderán entonces el poder y sus privilegios. Por lo tanto, el juicio y condena a Galileo y a Bruno son hechos públicos e históricos para mostrar a todos que las personas con poder usan cualquier forma para conservarlo, sin importar los medios, ni las evidencias o las faltas de ellas...

El telescopio, la inquisición y el poder Humanística en 3P

Puede decirse que los asteroides son cuerpos celestes formados de rocas con formas irregulares. Uno de estos asteroides, hace 65 millones de años, cayó en la península de Yucatán (México) y hoy se acepta que es la principal causa de la extinción de los dinosaurios que durante más de 170 millones de años habitaron y dominaron la Tierra. Es muy probable que la extinción de los dinosaurios y la sobrevivencia de pequeños mamíferos haya hecho posible que estos últimos evolucionaran hasta la conocida especie denominada *Homo sapiens*.

Asteroides, dinosaurios y el *Homo sapiens* Humanística en 3P

En el primer fragmento se entrelazan vivencias de varios científicos en épocas distintas, pero con un denominador común, los problemas sociales a los que se enfrentaban. Al presentar las historias de Bruno y Galilei, sucedidas en años diferentes y con una similitud asombrosa, le permite al lector formar un juicio sobre la Santa Inquisición, pues ya no estamos hablando de un hecho aislado, sino de la forma de actuar de la Iglesia para no perder el poder. Por cuanto, se refuerzan aspectos sociales que perduran en el tiempo y el espacio.

En el segundo fragmento se entrelazan hechos que parecen estar aislados en el tiempo; sin embargo, constituyen causa-efecto el uno del otro. La unión de estos acontecimientos posibilita que el lector refuerce la idea de la concatenación universal, principio que ya no queda abstracto como muchas veces sucede en las clases de Filosofía, sino que mediante esta interdisciplinariedad se fortalece la concepción científica del mundo.

Analicemos cómo le dan tratamiento al texto usado como texto y como pretexto.

Curie, su esposo Pierre y Becquerel, obtuvieron el Premio Nobel de Física por sus trabajos sobre la radioactividad. En 1905, los esposos Curie tuvieron que pronunciar su discurso que era preceptivo en la entrega del premio. Dicho discurso lo preparó Pierre, pero las ideas reflejadas eran de los dos.

Se puede imaginar que en manos criminales el radio pueda hacerse muy peligroso, y en este punto nos podemos preguntar si la humanidad extrae ventajas conociendo los secretos de la naturaleza, si está madura para beneficiarse o si este conocimiento no le resultará perjudicial. El ejemplo de los descubrimientos de Nobel es característico: los poderosos explosivos han permitido a los hombres llevar a cabo trabajos admirables. También son un medio terrible de destrucción en las manos de grandes criminales que arrastran a los pueblos a la guerra. Yo soy de los que piensan con Nobel que la humanidad extraerá más bien que mal de los nuevos descubrimientos (Acosta, 2008, pp. 41-42).

Algo muy similar, escribió su entrañable amigo, quien la apoyó en momentos bien difíciles de su vida, Einstein: “El descubrimiento de la reacción nuclear en cadena representa para la humanidad un peligro no

mayor que la invención de los fósforos, lo que hay que hacer es eliminar la posibilidad de abusar del poder que representa” (Kuznetzov, 1990, p. 250).

La bomba atómica, el avión, Hiroshima y Nagasaki Humanística en 3P

El fragmento anterior tiene un valor instructivo, pues presenta los resultados de una investigación científica sobre radioactividad, que además fue merecedora de un Premio Nobel de Física. De esta forma, el texto es usado como texto, ya que posibilita abordar el conocimiento relacionado con ese tema, además de aludir elementos de cultura general como es el caso de la entrega de Premio Nobel. No obstante, este texto también tiene un valor educativo, pues presenta la conciencia humana con su libre albedrío. La ciencia te da la oportunidad de hacer cosas maravillosas o cosas horribles, la elección del hombre hace la diferencia. Por tanto, el texto es usado como pretexto para formar el tipo de profesional que la sociedad necesita, hombres que edifiquen y no que destruyan.

Consideremos ahora cómo emplean la metatextualidad como referencia comentadora y crítica de un texto a un pretexto.

La bomba lanzada el 6 de agosto de 1945 sobre Hiroshima por el B 29 *Enola Gay* fue llamada *Little Boy*. Explotó sobre Hiroshima a las 8:15 de la mañana, murieron instantáneamente más de 70.000 civiles, los efectos biológicos posteriores son incalculables y desconocidos. El capitán Robert Lewis, copiloto del bombardero, en su diario, según el periódico digital *El Comercio*, escribió:

Estoy seguro de que toda la tripulación sintió que esta experiencia era más de lo que ningún ser humano creyó nunca posible. Simplemente parece imposible de comprender. ¿Cuántos 'japos' acabamos de matar? Cuando Lewis vio el gigantesco hongo tras la explosión fue cuando exclamó: “Honestamente, tengo el sentimiento de estar buscando a tientas las palabras para explicar esto... Dios, ¿qué hemos hecho?”. Pero ya el mal ya estaba consumado (*Diario El Comercio*, 2021).

Sin embargo, en una crónica del periódico digital *El Mundo*, Gordon Thomas, autor del libro *Enola Gay: Mission to Hiroshima*, quien también obtuvo un Premio Emmy por su documental rodado al efecto para la BBC, escribió acerca de lo que realmente plasmó Lewis en su diario y dice, según su testimonio:

...un punto de luz purpúrea se expande hasta convertirse en una enorme y cegadora bola de fuego. La temperatura del núcleo es de 50 millones de

grados. A bordo del avión, nadie dice nada. Casi podía saborear el fulgor de la explosión, tenía el sabor del plomo. La cabina de vuelo se iluminó con una extraña luz. Era como asomarse al infierno. A continuación, llegó la onda de choque, una masa de aire tan comprimida que parecía sólido. Cuando la onda de choque alcanzó el avión, Tibbets y yo nos aferramos a los mandos. El Viejo toro nos llevó a la máxima altura. El hongo alcanza una milla de altura y su base es un caldero burbujeante, un hervidero de llamas. La ciudad debe de estar debajo de eso. Dios mío, ¿Qué hemos hecho? Años después, Lewis me confesaría que en realidad sus primeras palabras fueron: ¡Guau, menudo pepinazo!

¿Cómo se puede escribir en un diario ¡Guau, menudo pepinazo! y luego cambiarlo por Dios, ¿qué hemos hecho? y terminar diciendo que “Desearía ser recordado como el hombre que contribuyó a hacerlo posible”? Cometer el crimen más abominable de la historia y sentirse orgulloso de ello es sencillamente, la vergüenza más gigante que pueda vivirse para la raza humana.

La bomba atómica, el avión, Hiroshima y Nagasaki Humanística en 3P

La metatextualidad se evidencia a partir del establecimiento de múltiples relaciones al enfrentar dos textos, uno publicado en el Diario El Comercio y otro en el periódico digital El Mundo. Ambos hacen referencia a un mismo tema, pero desde ópticas distintas, lo cual conlleva a un trabajo de inducción por parte del lector/estudiante. Finalmente, los autores muestran su posición y se exhibe la relación dialógica que se entreteje en virtud de la metatextualidad que es inevitablemente, una relación de comentario crítico que adquiere un carácter autorreferencial y autoconsciente.

Reflexionemos ahora en cómo usan el intertexto como texto que desencadena asociación en la memoria del receptor desde que comienza a leer.

En fin, que un profesor debe ser un evangelio vivo, tal y como proclamó de la Luz, y, además, todo un genio que sea capaz de dar lo mejor de sí en aras de lograr una instrucción y educación de calidad a sus estudiantes.

Muchos genios han sido y son profesores, entre ellos encontramos a Aristóteles, Einstein, Sócrates, Hawking, Holton, Arons, Phillips y García, entre muchos otros. ¡Qué bueno sería tener en nuestras instituciones educativas a profesores-genios como los anteriores! Y como el genio es masivo y lo podemos hallar en todas partes, entonces solo debemos encontrarlos, decirles que lo son y que se lo crean. Si lo anterior sucede, pues en nuestras universidades también los podemos tener.

Geniales profesores en las instituciones educativas

GENIALES ACTITUDES (+) Principio de Grandeza

En este caso se logra la intertextualidad a través de una referencia en las palabras “un profesor debe ser un evangelio vivo”. La referencia es explícita, pues citan al autor José de la Luz; sin embargo, solo un lector culto, que conoce la frase: “Instruir puede cualquiera, educar solo quien sea un evangelio vivo”, será capaz de comprender el mensaje en su totalidad. Su uso en las clases constituye un motivo para buscar la obra de este gran pedagogo y estudiarla. Razonemos ahora en cómo establecen los nexos entre un texto y los espacios discursivos de una cultura.

Antes de cumplir los 20 años y a Galileo era conocido por el sobrenombre de “el Discutidor” en la Universidad de Pisa, donde se dedicaba a polemizar con sus profesores, que enseñaban las doctrinas de Aristóteles y de Galeno, además de discutir aquellas cuestiones que consideraba absurdas, lo dijera u ordenara quien fuera, o quien lo hiciera.

Un ejemplo de lo anterior es que escribió un poema en verso titulado “*In biasimodella toga*”, donde se plasma su polémica en contra de un decreto de la universidad, que prescribía a los profesores la utilización de la toga incluso en su vida cotidiana.

El poema terminaba así: “...a los ignorantes que tienen por más sabio y más valioso a este o a aquel a tenor de que lleve toga de raso o toga de velludo ¡Y sabe Dios como andará la cosa!” (Carías, s/f, p.2).

La irreverencia ante lo absurdo es una actitud de genios

GENIALES ACTITUDES (+) Principio de Grandeza

El enfoque central de la intertextualidad es el diálogo. Lo intertextual hace referencia a costumbres culturales de una sociedad. El lector/estudiante necesita compartir el código cultural para poder profundizar en los diferentes contextos intertextuales. Ello implica conocer que la toga es la ropa académica que tradicionalmente era usada por el personal docente. Por otro lado, el raso es un tipo de ligamento para realizar un tejido de seda muy liso, y el adjetivo velludo se emplea para un tipo de tejido, especialmente la felpa o el terciopelo. O sea, ambos tejidos se contraponen, uno es liso y el otro es felpudo, lo que da la idea de la diversidad del personal docente, aunque todos estaban unidos por una única prenda de vestir.

De ahí la incomodidad de Galileo, pues lo que para muchas personas era sinónimo de sabiduría, para él era un absurdo, era solo una prenda de vestir del tejido que fuera, que además, era de uso obligatorio, incluso en su vida cotidiana. Es válido señalar que

todavía se usa la toga en algunas universidades, aunque casi exclusivamente durante ocasiones y ceremonias oficiales.

Hasta aquí el breve análisis de cómo se emplea la intertextualidad en la didáctica de las ciencias duras; y con él, podemos concluir diciendo que, el colectivo de autores liderados por el Dr. C. Jorge Luis Contreras Vidal rompió el mito de que la intertextualidad constituye un recurso didáctico solo para las clases de lengua. Esto, sin dudas, constituye otro elemento novedoso de su teoría, que a nuestro juicio tiene un valor extraordinario y debe ser ponderado.

Referencias

- Bajtín, M. (1929). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Disponible en: <https://ayciunr.files.wordpress.com/2014/08/bajtin-mijail-problemas-de-la-poetica-de-dostoievski-pdf.pdf>
- Barthes, R. y Kristeva, J. (2011). *Acerca del concepto de intertextualidad*. Disponible en: <https://aquileana.wordpress.com/2011/07/17/roland-barthes-julia-kristeva-acerca-del-concepto-de-intertextualidad/>
- Bernárdez, E. (1982). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco-Libros.
- Contreras Vidal, J.L. y otros. (2020). *GENIALES ACTITUDES (+) Principio de Grandeza*. Editorial Tecnocientífica Americana. ISBN: 978-0-3110-0008-1. Disponible en: <http://www.etecam.com>
- Contreras Vidal, J.L. y otros. (2021). *Humanística en 3P*. Editorial Tecnocientífica Americana. ISBN: 978-0-3110-0016-6. Disponible en: <http://www.etecam.com>
- Contreras Vidal, J.L. y otros. (2022). *Historias relacionadas desde las ciencias con humanística*. ISBN: 978-0-3110-0030-2. Disponible en: <http://www.etecam.com>
- Eco, H. (1975). *Tratado de Semiótica General*. Buenos Aires: Lumen.
- Genette, G. (2004). La intertextualidad. En *Intertextualität 1. La teoría de la intertextualidad en Alemania* (pp. 21-30) La Habana: Casa de las Américas.
- Kristeva, J. (1967) *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.

Kristeva, J. (1996). Batjin, la palabra, el diálogo y la novela. En *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*. La Habana: Casa de las Américas.

Navarro, D. (2004) Intertextualität 1. *La teoría de la intertextualidad en Alemania*. La Habana: Casa de las Américas.

Rifaterre, M. (1976). *Ensayos de estilística estructural*. Barcelona: Paidós.